



Leseprobe aus Krönig, Kritisches Glossar Kindheitspädagogik, ISBN 978-3-7799-3724-1

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3724-1)

isbn=978-3-7799-3724-1

Kritisches Glossar Kindheitspädagogik: Einleitung

Franz Kasper Krönig

Der Selbstbezeichnung ‚kritisch‘ haftet nicht nur etwas Modisches, sondern auch etwas Peinliches an. Kann man es überhaupt vermeiden, einen Gestus des Entlarvens anzunehmen und in eine „Darstellung eigener Lektüreleistungen und eigener Überlegenheit“ (Luhmann 1992, S. 297, Fn 40) zu verfallen? Das vorliegende Glossar reklamiert allerdings gerade keine übergeordnete oder enthüllende Position gegenüber der Kindheitspädagogik als erziehungswissenschaftlicher Disziplin. Die Kritik setzt also nicht bei einer vorgeblich unkritischen Wissenschaft an, um diese kritisch zu be- oder zu durchleuchten. Vielmehr ist mit ‚Kindheitspädagogik‘ ein Feld gemeint, das charakteristische Semantiken hervorbringt und etabliert. Diese Semantiken werden als Selbstbeschreibungen einer Kindheitspädagogik verstanden, die zwar kein eigenes abgeschlossenes System ist, aber darum ringt, über eine numerische Zielgruppendefinition hinaus (die übliche Altersangabe hierbei ist 0–12 Jahre) eine eigene Identität und Professionalität auszubilden. Die Selbstbeschreibungen der immer weiter expandierenden und sich institutionalisierenden Kindheitspädagogik sind als solche notwendigerweise affirmativ. Dass sich ein Feld und dessen praxisnahe Reflexionsinstanzen ihrer eigenen Funktion und Leistung versichern, d. h. sich im Großen und Ganzen ‚gut finden‘, kann dabei kaum sinnvollerweise kritisiert werden. Gegenüber dieser affirmativen Selbstpositionierung ist es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, diese Selbstbeschreibungen zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinne ist das vorliegende Glossar nicht mehr und nicht weniger als eine erziehungswissenschaftliche Beschreibung ausgewählter kindheitspädagogischer Selbstbeschreibungen. ‚Kritisch‘ ist es daher weniger in einem methodologischen Sinne – ist doch alle Wissenschaft nach diesem Verständnis kritisch –, sondern thematisch. Anstelle des Versuchs einer komplexitätsadäquaten Darstellung aller zentralen Verwendungsweisen und -kontexte einer Semantik bemühen sich die Glossarartikel darum, gezielt das in den Blick zu nehmen, was in der oder gerade durch die Verwendung einer bestimmten Semantik ausgeblendet wird. Während also das Glossar der Kindheitspädagogik, verstanden als das Lexikon und die Phraseologie des betreffenden Feldes, affirmativ überblendet ist, kann man das Gleiche mit umgekehrten Vorzeichen von diesem kritischen Glossar sagen. Das kritische Glossar sollte zur Hand genommen und aufgeschlagen werden, wenn man wissen möchte, was denn an diesem oder jenem ‚schönen‘ Begriff

das Problem sein soll. Es beantwortet also eine spezifische, in gewissem Sinne thematische Frage. Das ‚Problem‘ ist allerdings in keiner Weise programmatisch vorformatiert. Kritische Theoreme wie Macht, Herrschaft, Subjektivierung oder Regierung oder gängige gesellschaftsdiagnostische Begriffe wie Ökonomisierung, Neoliberalismus oder Kapitalismus kommen in zahlreichen Beiträgen überhaupt nicht vor. Kritik wird hier ausdrücklich nicht als Aufforderung verstanden, danach zu suchen, was ein beliebiger kindheitspädagogischer Begriff mit Herrschaft oder Neoliberalismus zu tun habe, was wohlgerne stets und deshalb zu *leicht* möglich wäre:

„Neoliberalism has become an all-purpose term of critique in much critical social science. It's offered a means of avoiding the complexity of careful analysis and evaluation. What is happening? Neoliberalism. Why is it happening? Neoliberalism. What's wrong with it? Neoliberalism.“ (Rose 2014, o. S.)

Die Semantiken des Feldes, von denen hier 32 aufgegriffen wurden, finden sich beispielsweise in konzeptionellen Selbstdarstellungen von Kitas, praxisnahen Handbüchern und Zeitschriften, Ratgeberliteratur, Weiterbildungsbroschüren und den Bildungsplänen der Länder. Letzteres ist in einem informativen Sinne eigenartig. Auch wenn die Bildungspläne der Bundesländer von Vertreter*innen der akademischen Kindheitspädagogik in je unterschiedlich ausgeprägter Weise mit Vertreter*innen der Handlungsfelder und deren Trägerstrukturen ausgearbeitet wurden, handelt es sich in erster Linie um bildungspolitische Dokumente und weniger um pädagogische. Korrekterweise müsste man allerdings von den Bildungsplänen eher als struktureller Kopplung zwischen Bildungspolitik und Pädagogik sprechen, d. h. als einer Struktur, die die wechselseitigen Irritabilitäten und Leistungserwartungen je intern bearbeitbarer machen. Was allerdings ins Auge fällt, ist, dass sich die kindheitspädagogischen Semantiken nicht nur nicht von den *Vorgaben* in den Bildungsplänen absetzen, sondern diese vielmehr *cum grano salis* eins zu eins übernehmen. Eine autonomiesichernde Schließung gegenüber bildungspolitischen *Störungen* ist in den Semantiken kaum beobachtbar. Aus diesem Grund, der sich möglicherweise mit dem kritischen Begriff der *verwalteten Welt* fassen ließe (Adorno/Horkheimer/Kogon 1987; Gonon 2003; Krönig 2016), besteht jedenfalls die Möglichkeit, kindheitspädagogische Semantiken aus diesen Dokumenten zu beziehen, die sich viele der Glossarartikel zunutze machen.

Was die Herangehensweise der Kritik betrifft, finden sich im Glossar gänzlich verschiedene Strategien und Theoriehintergründe. Neben diskurs- und gouvernementalitätstheoretisch ausgerichteten Beiträgen gibt es welche, die sich der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule bedienen, solche, die einen kritischen Abstand durch historische Vergleiche gewinnen, und viele, die eher begriffsanalytisch an die Semantiken herangehen. Allein die Kontingenz, und das heißt

schließlich auch: die Unwahrscheinlichkeit des Bestehenden, die sich vermöge dessen ‚Normalität‘ dem Blick entzieht, aufzuweisen, lässt schon einen Riss in den Selbstbeschreibungen der Kindheitspädagogik entstehen und ist in diesem Sinne kritisch (vgl. Horkheimer 1992). Die entsprechenden Semantiken werden dadurch negativ; sie fallen nicht mehr (positiv) mit sich selbst zusammen, sondern erzeugen Differenzen und werden diskursiv. Seinen ‚kritischen‘ Zweck hat das Glossar dann schon erreicht und nicht erst, wenn die Lesenden zu der Auffassung kommen sollten, die problematisierende Perspektive sei die, die sie selbst einnehmen wollen.

Etwa ein Viertel der Texte sind im Rahmen eines Seminars an der TH Köln entstanden, das es ermöglichte, über zwei Semester in immer neuen Anläufen über Perspektiven auf kindheitspädagogische Semantiken zu sprechen und eigene Positionen zu entwickeln. Die beteiligten Studierenden kommen überwiegend aus dem Studiengang „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ und teilweise aus dem Studiengang „Soziale Arbeit“ und haben nicht zuletzt über studienintegrierte Praxisphasen eine große Nähe zum Feld. Neben vielen Beiträgen deutschsprachiger Wissenschaftler*innen mit kindheitspädagogischem Forschungs-, Lehr- oder Feldbezug werden kritische Beiträge von englischsprachigen Autor*innen hier zum ersten Mal deutschsprachig veröffentlicht. Neben lexikonartigen bzw. sachbezogenen Glossareinträgen findet sich eine Reihe von pointierten, glossenartigen Kurzbeiträgen, die mal mehr der humoristischen Auflockerung dienen und mal mehr Sprachkritik als Kritik des kindheitspädagogischen Denkens vorbringen.

Auch wenn ein kritisches Denken ein Bewusstsein der Bedeutung von Sprache bei genderbezogener Normierung und Diskriminierung einschließt, gibt es in diesem Glossar keine diesbezüglichen Vorgaben. Ein entsprechendes Bewusstsein im Sinne einer verwaltungsmäßigen Implementation sprachlicher Formen, über die Dritte entschieden haben, *umsetzen* zu wollen, wäre aus machtkritischer und demokratietheoretischer Perspektive mehr als fragwürdig. Sprachvorgaben oder sogar *compelled speech* gelten zwar – führend dabei die englischsprachigen Länder – aktuell als liberal oder progressiv, sind aber mit kritischem Denken, im oben skizzierten Verständnis, unvereinbar. Die Entscheidung gegen eine homogenisierende, standardisierende, verwaltende Vorgabe bezüglich des ‚Genderns‘ in den Texten ist allerdings keine Entscheidung gegen eine gendersensible Sprache, sondern vielmehr die Bedingung der Möglichkeit von Sensibilität oder Bewusstsein als *subjektive* und *individuelle* Vermögen.

Besonderer Dank gilt Marina Melles für die Übersetzungen der englischsprachigen Beiträge und die Endredaktion, Melina Stevens für die Redaktion und Koordination sowie Ute Müller-Giebeler für ihre kritische und zugleich ermutigende Lektüre.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max/Kogon, Eugen (1987): Die verwaltete Welt oder: Die Krisis des Individuums. In: Schmidt, Alfred/Schmidt Noerr, Gunzelin (Hrsg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 13: Nachgelassene Schriften 1949–1972. Frankfurt a. M.: S. Fischer, S. 121–142.
- Gonon, Philipp (2003): Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus. In: Mangold, Max/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Peter Lang, S. 281–301.
- Horkheimer, Max (1992): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.
- Krönig, Franz Kasper (2016): Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt. Vom „Umgang mit“ Vielfalt. In: Bradler, Katharina (Hrsg.): Vielfalt im Musizierunterricht: Theoretische Zugänge und praktische Anregungen. Lehrbuch. Mainz: Schott, S. 121–133.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rose, Nikolas (2014): „From Risk to Resilience: Responsible citizens for uncertain times“. The University of Melbourne. www.youtube.com/watch?v=unc2_r_HprA (Abfrage: 10.03.2017).

Ästhetische Bildung

Nick Klapproth

Hinter ästhetischer Bildung verbirgt sich ein in der Kindheitspädagogik zwar diskutiertes, lange jedoch nicht theoretisch und empirisch umfassend untersuchtes Feld. Während sich die Qualitätssicherung und Standardisierung kultureller Bildungsangebote – womit in der Regel pädagogische Angebote mit künstlerischen Medien gemeint sind – schon in vollem Gang befinden, bleibt die Frage offen, was mit ästhetischer Bildung überhaupt gemeint ist. Im Mittelpunkt der Diskussion um das entscheidende Moment ästhetischer Bildung steht die ästhetische Erfahrung, die mal als sinnlicher Weltaneignungsmodus der frühen Kindheit, mal als hochkomplexe, reflexionsgestützte Leistung des Individuums gesehen wird. Im Zusammenhang mit pädagogischen Inszenierungen findet man immer wieder die Verbindung von etablierten künstlerischen und musikalischen Medien, deren Konzepte eigentlich in der Erwachsenenwelt zu verorten sind, mit ästhetischer Bildung. Dieser Eintrag beleuchtet knapp die Diskussion um das originäre Moment ästhetischer Bildung, nämlich ästhetische Erfahrung, und wirft einen kurzen Blick auf das Dispositiv kreativer Lebensführung, das sich in einer schleichenden Ästhetisierung institutioneller Bildung verbirgt: Über die Idee einer förderbaren ‚kreativen Kompetenz‘ wird ein Subjekt entworfen, welches sich unter dem Kreativitätsdispositiv plötzlich neuen sozialen und ökonomischen Anforderungen ausgesetzt sieht. Ästhetische Bildung soll in diesem Beitrag nicht hinterfragt werden, eher soll die Frage aufgeworfen werden, welche Subjektgenerierungen sich in der Verwendung bestimmter Semantiken verbergen. Während eine *Mobilmachung* kreativer, ästhetischer Kompetenzerfindung und -förderung im Feld zu konstatieren ist, ästhetischer Bildung also eine enorme Bedeutung zugesprochen wird, scheinen die entsprechenden Appelle allerdings kontrafaktisch zu sein – d. h. Ausdruck der faktischen Nachrangigkeit ästhetischer und kultureller Bildung im Kanon der Bildungspläne der Länder und der darauf bezogenen Konzeptionen.

Vermeehrt werden Programmatiken sogenannter ‚ästhetischer Bildung‘ im sich im Wandel von → Professionalisierung, Qualitätssicherung und Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe befindlichen elementarpädagogischen Feld gesetzt und diskutiert: Sobald heute von ästhetischer und damit Teil von kultureller Bildung die Rede ist, wird damit in der Regel über das *Aneignen von Spielen* [→ Spiel] *mit* den künstlerischen, musikalischen oder performativen kulturellen Gegenständen bzw. Medien und deren Zeichenrepertoires gesprochen. Neue Programme an Schulen, Kindergärten und vergleichbaren Einrichtungen

ermöglichen es Kindern, Jugendlichen und Familien, sich in einer ästhetischen Spielpraxis außerhalb klassischer Unterrichtssituationen und damit im Rahmen non-formaler, selektionsfreier, partizipativer [→ Partizipation] und lebensweltorientierter Settings zu erproben. Angebote, welche das eigentliche Moment ästhetischer Bildung, nämlich die ästhetische Erfahrung konsequent in den Mittelpunkt stellen, finden sich vergleichsweise selten, zumindest wenn man die häufig genannten Hinweise auf Transfereffekte wie die Steigerung sozialer Kompetenz ernst nimmt.

Dabei genießt ‚ästhetische Bildung‘ in der Konzeptionierung eines bestimm-
baren Bildungsbereichs bzw. Bildungszugangs hohe Konjunktur. Ausgewiesen in quasi allen Bildungsplänen der Bundesländer als eigenständiger Bereich, berührt sie „alle Bereiche des täglichen Lebens“ (z. B. BPNw 2016, S. 102) und gerade kindliche Bildungsprozesse seien bisher ausschließlich ästhetische, denn Kindern liege nur die sinnliche Erfahrungswelt als Zugang zur sie umgebenden Umwelt vor. Dabei wird ästhetische Bildung als Ergebnis sinnlicher Wahrnehmung präsentiert. Der Versuch einer vorsichtigen Qualifizierung ästhetischer Erfahrung in Abhebung von alltäglicher Wahrnehmung wird meist im Hinweis auf die besondere Bedeutung der Selbsterfahrung in ästhetischer Erfahrung unternommen.

Eine Erfahrung gelangt zwar eindeutig durch die Sinne *zum* Individuum, denn indem jede menschliche Tätigkeit die Sinne aktiviert, stellt eine „nicht-sinnliche Tätigkeit“ einen „Grenzfall“ dar (Reckwitz 2012, S. 22); das Empfinden einer ästhetischen Komponente jedoch entzieht sich fast jeder möglichen Verbalisierung, da es kaum ein allgemein auf ästhetisches Empfinden abgestimmtes Vokabular zu geben scheint. John Dewey (1934/1988) beschreibt „Ereignisse und Szenen, die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, seinen Gefallen hervorrufen: Anblicke, von denen die Menge gebannt ist“ (ebd., S. 11), als ästhetische Momente in der Rezeption von künstlerischem Inhalt und Produkt. Es sind also Empfindungen, die durchaus durch Sinnestätigkeit Eingang finden, allerdings auch in gewisser Weise ein *inneres Nachspiel* haben müssen, um an ästhetischem Charakter zu gewinnen.

Dass sich diese Empfindungen aufeinander beziehen und in einem Verhältnis zueinander stehen, jedoch unterschiedlichen Ursprungs sind; dass sie hervorgebracht und gestaltet [→ Gestaltung von ...] werden können (vgl. Dietrich 2010, S. 3), setzt eine nicht unerhebliche Leistung an Distanzierung und Reflexion voraus. Das gelöste und zweckungebundene Spiel mit den Formen und Elementen, die ästhetischer Erfahrung vorausgehen, unterscheidet sich also von einer reinen Sinneswahrnehmung. Ästhetische oder sinnliche Wahrnehmungsweisen finden zwar auch in Konzeptionen ästhetischer Bildung, die Distanzierung und Erfahrung mit einbeziehen, ihren nicht weniger wichtigen Platz, doch fordert gerade die so oft ins Spiel gebrachte ästhetische Erfahrung einen *Bruch* mit den alltäglichen Erfahrungen. Das Einbrechen einer Erfahrung, das „Andere, Fremde

[als] Ausgangspunkt der Erfahrung“, ist wesentliches Moment eines ästhetischen Bildungsprozesses (Zirfas 2004, S. 78). Dass sich eine solche Erfahrung nicht zwangsweise im Feld künstlerischer, musikalischer oder vergleichbarer Medien und Felder abspielt, veranlasst Michael Parmentier (2004), eine Reihe von Gelegenheiten nichtkünstlerischer Natur ins Feld zu führen und daran zu zeigen, dass sich ästhetische Erfahrung, sei sie dennoch komplex und nicht gleich sinnlicher Erfahrung, quasi überall, vor allem außerhalb künstlerischer oder pädagogischer Inszenierungen, ereignen kann: So bieten „der Geruch von Heu, das ferne Läuten einer Feuerwehr, das Rot der Dächerlandschaft [...]“ (ebd., S. 99) bzw. deren sinnliche Wahrnehmung die Möglichkeit einer Gefühlsregung, eines ‚Angerührt-‘ oder ‚Ergriffenseins‘. Auch hier gilt: Es ist nicht das Rot der Dächer oder die Feuerwehr, die pauschal bei Rezipient*innen ein Erleben auslösen. Dem vorgeordnet sind eine Zeitlichkeit und Erinnerungen an etwas, im Künstlerischen oder Musikalischen, eine Metaphorik, welche sich mit der Erfahrung, wenn auch auf diffuse Weise, verbinden lässt. Die rein sinnliche Wahrnehmung der menschlichen Umwelt allein wird jedoch keine ästhetische Erfahrung auslösen können. Da gerade jüngere Kinder zu dieser nötigen Distanz zur sinnlichen Wahrnehmung und deren ‚ironischer Reflexion‘ nicht in der Lage sein können, erklärt Michael Parmentier an genau dieser Stelle die ästhetische Erfahrung zu etwas der Erwachsenenwelt Vorbehaltenes (vgl. ebd.). Die Diskussion der Theorie ästhetischer Bildung polarisiert also – bewegen sich die Konzeptionen ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse abseits rein ästhetischer Logiken, so haben sie in der emotionalen Involviertheit des erfahrenden Subjekts eine Gemeinsamkeit gefunden (vgl. Reckwitz 2012; Zirfas 2004; Mattenklott 2004).

Pädagogische Situationen können als Inszenierungen betrachtet werden. Das hat eine Bedeutung und ein besonderes, bestimmtes Subjekt zur Folge, welches in solchen Inszenierungen zum Objekt der Handlungen und Bemühungen einer pädagogischen Praxis wird. Damit gemeint ist die politisch und gesellschaftlich gewollte Einrichtung einer institutionalisierten Lebenswelt für Kinder, Familien und pädagogisches Personal.

Die Institutionalisierung verfährt performativ über die Herstellung sozialer Arrangements, die Ritualisierung [→ Rituale] und Strukturierung von pädagogischen (Rahmen-)Handlungen, die Austauschprozesse zwischen den Beteiligten und mitunter bestimmte Verhaltensweisen und Eigenarten pädagogischer Artikulation. Nicht selten werden die verschiedensten pädagogischen Bemühungen an den oft im pädagogischen Jargon naheliegenden Transfereffekten wie etwa ‚Kompetenzförderung‘, ‚Intelligenzsteigerung‘ oder dem Erwerb ‚sozialer Kompetenzen‘ entlang konzipiert und legitimiert. Ästhetische Erfahrung und Bildung werden in einer, nach dem Erreichen von Transfereffekten langenden, pädagogischen Inszenierung intendiert und mitunter missverstanden, indem weiter behauptet wird, Musik und Kunst machen schlau und gegebenenfalls sogar zu einem besseren Menschen. Dass es sich jedoch um eine auf sich selbst gerichtete